

DOCUMENT RESUME

ED 388 033

FL 022 860

AUTHOR Calliabetso, Penelope
TITLE L'Enseignement de la grammaire en langue etrangere:
Contenus et processus (The Teaching of Grammar in a
Foreign Language: Content and Process).
PUB DATE [95]
NOTE 28p.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Guides -
Classroom Use - Teaching Guides (For Teacher) (052)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; Communicative Competence
(Languages); Course Content; Cultural Context;
Educational Strategies; Foreign Countries; *Grammar;
*Notional Functional Syllabi; Second Language
Instruction; *Second Languages; *Sociocultural
Patterns; Sociolinguistics

ABSTRACT

A discussion, in French, of second language grammar instruction looks at the differences between a traditional linguistic approach to grammar learning, used less and less with the advent of communicative language teaching methods, and a sociolinguistic approach, which focuses more closely on the sociocultural context of functional variants of a speech act. Eleven principal elements of the situational context for a communication are enumerated. The content and processes of various grammar instruction methods (indirect, direct, communicative) are then outlined. It is argued that a narrow approach to grammar instruction is bound to produce miscommunication, while a more eclectic approach integrating both linguistic and sociolinguistic factors in communication can promote communicative autonomy in the learner and provide a tool for social integration. (MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

L' ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN LANGUE ETRANGERE : CONTENU ET PROCESSUS

PENELOPE CALLIABETSOU

Université d'Athènes

Introduction

Comme son titre l'indique, ce travail se propose de cerner le problème de l' <éclectisme> en grammaire dans l'enseignement des langues étrangères. Il me paraît donc important de suivre, d'un oeil critique, le chemin parcouru au niveau du <Quoi?> et du <Comment?>, les cinquantes dernières années: un regard en arrière avant d'aller en avant.

Voilà trois hypothèses de départ sous-jacentes à mes réflexions: le recours au passé s'avère toujours précieux pour l'avenir; en didactique des langues, comme dans la vie sociale, on sacrifie souvent, à tort, le traditionnel qui sonne <faux> et peu <séduisant>; le dogmatisme a souvent nui à cette entreprise complexe qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, en matière de grammaire, les <allées> et les <venues> entre le linguistique et le sociolinguistique ont été marquées par des options monolithiques et unilatérales qui ont perturbé les enseignants de langue dans la mesure où ils ne disposent pas, dans de nombreux pays, d'une formation continue leur permettant d'envisager d'une manière critique les déplacements des priorités <imposés> par les concepteurs des méthodes et les instances locales.

Ces quelques réflexions conduisent, me semble-t-il, à reconsidérer la place à accorder à la grammaire linguistique et à la grammaire sociolinguistique dans un enseignement censé assurer une compétence de communication cohérente et opératoire.

PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL
IN OTHER THAN PAPER COPY HAS BEEN
GRANTED BY

Penelope Calliabetsov

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as
received from the person or organization
originating it.

Minor changes have been made to
improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this
document do not necessarily represent
official DHEW position or policy.

1. Qu'entendons-nous par grammaire linguistique?

Comme le fait remarquer Calliabetsov (1) <enseigner une grammaire linguistique en classe de langue étrangère, c'est enseigner une compétence morpho-syntaxique. Par exemple, l'enseignement des constructions verbales, l'enseignement des pronoms, l'enseignement des adjectifs, etc. La grammaire linguistique comprend une <nomenclature> d'éléments linguistiques isolés. Elle est aussi désignée par les termes: grammaire traditionnelle, grammaire référentielle, grammaire formelle, grammaire des formes, etc.>.

Par ailleurs, parmi les diverses acceptions du terme <grammaire> citées dans le <Dictionnaire de Didactique des Langues>, je retiens celle qui me paraît représenter la conception classique de l'enseignement des langues étrangères: <Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle> (2). Suivant cette acception, <la tradition et les programmes scolaires, mais aussi la plupart des descriptions linguistiques opposent grammaire et vocabulaire (ou grammaire et lexique). La grammaire d'une langue étant alors conçue comme l'étude et la description de sa partie la plus systématisée (celle des inventaires finis, par opposition à l'étude des inventaires ouverts ou illustrés du vocabulaire), et plus particulièrement, des domaines de la morphologie et de la syntaxe> (3).

La grammaire linguistique, fondement de base des méthodes traditionnelles (approche explicite) et des méthodes audiovisuelles (approche implicite), a connu une dévaluation certaine avec l'avènement des Approches Communicatives, première génération.

2. Et la grammaire sociolinguistique?

Enseigner une grammaire sociolinguistique, c'est enseigner la multiplicité des <ensembles fonctionnels> (4) utilisés par un individu ou par un groupe linguistique pour résoudre des problèmes sociolangagiers, psycho-langagiers et culturels selon les situations de communication dans lesquelles il se trouve et selon les fonctions du langage. Par exemple, les ensembles fonctionnels qui nous permettent de formuler la demande: <peux-tu me donner une pomme?>, <donne-moi une pomme, s'il te plaît>, <je voudrais une pomme>, <pouvez-vous me donner une pomme?>, <pourrais-je avoir une pomme?>, etc. Certes, le choix de l'ensemble fonctionnel approprié à chaque situation de communication repose sur des règles socioculturelles qui sont propres à chaque société.

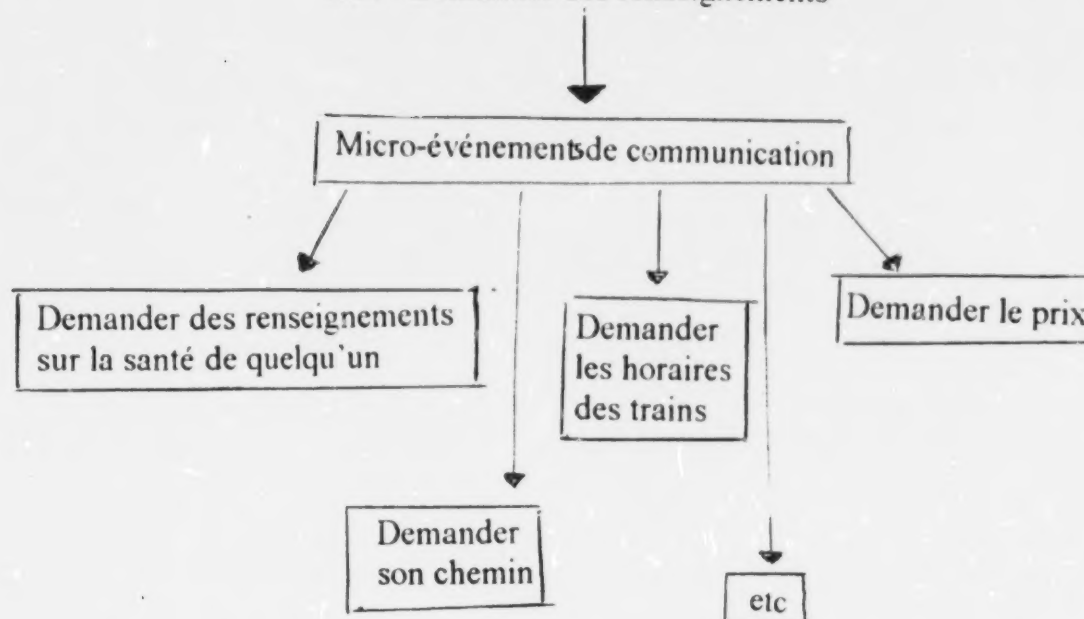
Contrairement donc à la grammaire linguistique est composée d'une <nomenclature> d'ensembles fonctionnels de nature sociolinguistique, psycholinguistique et culturelle. A l'heure actuelle, la grammaire sociolinguistique est désignée également par les termes: grammaire du sujet, grammaire pragmatique, grammaire d'emploi, etc.

Dès lors, la grammaire sociolinguistique constitue le <noyau dur> de la communication authentique, dans la mesure où elle nous permet la réalisation des <macro- et des micro-événements de communication> (5). Il est évident que l'acquisition d'une véritable compétence de communication en langue étrangère implique la capacité du sujet parlant de réaliser des macro-et des micro-événements de communication, si nous admettons que <dire c'est faire>, comme dirait Austin (6), ou que <le langage est energie> pour reprendre le terme de Hymes (7).

Pour illustrer nos hypothèses, considérons le macro-événement de communication <demander des renseignements>.

MACRO - EVENEMENT DE COMMUNICATION

Ex.: <Demander des renseignements>



Schématiquement donc, il convient de dire que chaque macro-événement de communication se décompose en un nombre de micro-événements de communication. Il est bien évident qu'une véritable compétence de communication implique la capacité de l'apprenant de produire une multiplicité de micro-événements de communication dans des situations comportant des paramètres de nature sociale, psychologique et culturelle.

La réussite dans la réalisation d'un micro-événement de communication est strictement liée à la maîtrise consciente des ensembles fonctionnels permettant sa réalisation ainsi qu'à la capacité du locuteur à choisir l'ensemble fonctionnel approprié à chaque situation de communication.

<La linguistique de l'énonciation, en prenant le locuteur comme centre de l'étude, met l'accent sur l'implication individuelle du sujet parlant dans l'utilisation de la langue>, voire dans la réalisation des événements de communication <et non pas seulement sur l'énoncé, qui doit être considéré comme le résultat de cette implication> (8).

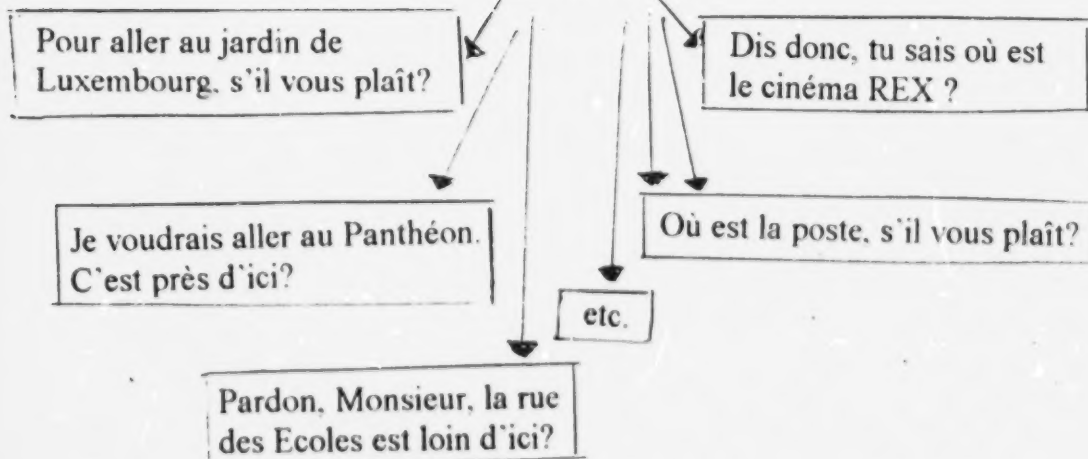
L'interdépendance entre la réalisation d'un acte de communication et la multiplicité des ensembles fonctionnels dont dispose le locuteur est présentée dans le schéma qui suit:

MICRO - EVENEMENT DE COMMUNICATION

Ex.: <Demander son chemin>

↓
Ensembles fonctionnels

Entre autres



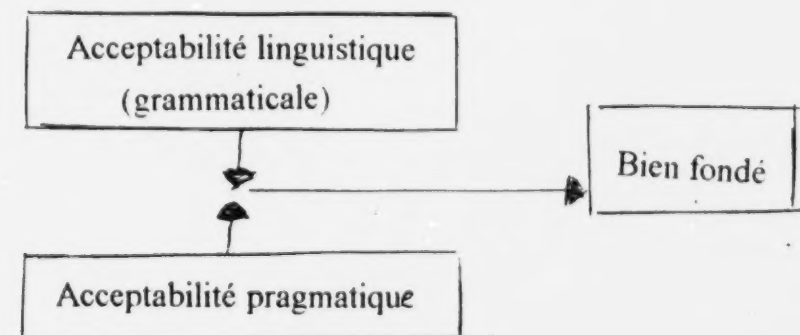
Il est clair que la forme et le contenu d'un ensemble fonctionnel sont déterminés par un certain nombre de traits. Ce sont les composantes du contexte situationnel qui décident de notre choix, tant au plan cognitif et affectif que pratique. En voici les plus importantes:(9)

- a. Le cadre, à la fois géographique et temporel qui impose la connaissance de certaines règles d'usages sociaux: on ne peut engager un dialogue n'importe où, à n'importe quelle heure, n'importe comment, avec n'importe qui;
- b. Les circonstances qui, étant imprévisibles, peuvent provoquer des réactions verbales spontanées ou impulsions selon la nature des contingences;
- c. Le domaine de référence qui est lié au contenu de tout message;
- d. Le statut social des interlocuteurs qui polarise les échanges verbaux;
- e. Les rôles respectifs assumés par les interlocuteurs engagés dans une situation de communication;
- f. Les relations entre les interlocuteurs: de nombreuses études sociolinguistiques ont révélé le rôle capital que jouent les relations entre les interlocuteurs dans la prise de parole;
- g. La nature de l'acte de l'énonciation: à cet égard, on distingue trois cas de raisons d'intervention:
 - a. Il s'agit de faire face à des besoins pratiques immédiats liés aux conditions matérielles de vie (nourriture, transport, etc.);
 - b. Il s'agit de faire face à des besoins d'ordre psychosocial (activités liées à la profession, aux loisirs, etc.);
 - c. Il s'agit de respecter et de répondre à des rites ou à des usages protocolaires (conversations mondaines, cérémonies, etc.);
- h. La finalité de la prise de parole:
 - a. L'acte de parole vise la satisfaction des besoins du sujet de l'énonciation, c'est-à-dire du <je>.
 - b. L'acte de parole vise la satisfaction des besoins présumés du destinataire, c'est-à-dire du <tu>;

- c. L'acte de parole répond souvent à des usages conventionnels et résulte du degré de socialisation du sujet de l'énonciation. En d'autres termes, cette socialisation se traduit au plan de communication par le souci d'établir ou de maintenir le contact avec l'interlocuteur;
- i. Le degré d'implication de la prise de parole: tout acte de parole peut varier en intensité selon le degré d'implication du sujet dans la situation de communication. Cette implication peut être d'ordre cognitif ou affectif;
- j. Le canal de communication: on ne s'exprime pas de la même manière au téléphone, dans une lettre, dans un télégramme;
- k. Les normes extra-linguistiques d'interaction et d'interprétation: par exemple le fait de se parler plus ou moins fort, plus ou moins violemment, en se tenant plus ou moins près de son interlocuteur.

J'ai évoqué rapidement les principales composantes d'une situation de communication qui interviennent dans l'emploi des ensembles fonctionnels d'une langue, comme instrument de communication.

Dans ces facteurs Labov (10) voit la déterminante la plus grande du comportement verbal. C'est un fait connu que, selon les composantes de la situation de communication le locuteur-natif change spontanément d'ensemble fonctionnel passant de l'un à l'autre sans même s'en rendre compte. Le bien-fondé de ces ensembles fonctionnels, voire leur acceptabilité est dans une grande mesure d'ordre pragmatique résultant de règles sociales. Il s'ensuit que le bien-fondé d'un ensemble fonctionnel implique une double acceptabilité, qui pourrait être présentée ainsi:



On en déduit que la rigueur linguistique d'un ensemble fonctionnel (l'acceptabilité linguistique) ne pourrait pas assurer sa rigueur pragmatique (l'acceptabilité pragmatique). En revanche, souvent l'acceptabilité linguistique peut masquer une inacceptabilité pragmatique. C'est souvent le cas du discours des apprenants en classe de langue, qui tout en étant grammaticalement correct est souvent pragmatiquement inacceptable.

Autre remarque: il n'y a pas de langue <standard>. On ne devrait jamais oublier que la langue, en raison de l'infinie capacité générative, dont elle dispose, possède un énorme <pouvoir> de production. Or, on ne pourrait pas comprendre le dynamisme créatif des ensembles fonctionnels, dont la somme constitue la grammaire sociolinguistique, suivant mon hypothèse de départ, <sans prendre en compte le fait (...) que le langage est le premier mécanisme formel dont les capacités génératives sont sans limites> (11).

Il est clair donc que l'enseignement des langues devrait accorder une place importante à la grammaire sociolinguistique dont la maîtrise s'avère indispensable pour l'acquisition d'une véritable compétence de communication.

3. Contenus et processus en matière de grammaire: brève analyse diachronique des méthodologies

3.1. Les Méthodes Indirectes (bilingues)

J'appelle Méthodes Indirectes les Méthodes Grammaire-Traduction et Lecture-Traduction, dites aussi Traditionnelles, qui ont été dominantes en Europe dès la fin du ~~XVI~~^{XVII}ème siècle.

Le pôle régulateur de l'enseignement est la grammaire linguistique dans la mesure où le ~~principe~~^{principe} de base est la familiarisation des apprenants avec le fonctionnement du système de la langue-cible à partir de phrases hors contexte ou de textes (<morceaux choisis> de prose ou de <documents authentiques>).

Les exercices de vérification de l'apprentissage des règles grammaticales et du vocabulaire et des équivalences interlinguales sont les thèmes et les versions. Il s'agit d'un enseignement explicite pendant lequel la réflexion de l'apprenant est fortement sollicitée.

Ces exercices sont des activités cognitives mettant en jeu des compétences qui peuvent être à la fois enseignées et contrôlées. On conçoit le processus de traduction interlinguale comme hautement interactif et constitué d'un ensemble de sous-processus complexes: réception, médiation, analyse, comparaison, formulation d'hypothèses, production. Or, ces sous-processus sont constamment soumis à des stratégies métacognitives de contrôle et d'évaluation. Ces quelques réflexions amènent à considérer les Méthodes Indirectes-Bilingues comme les précurseurs des Approches Cognitives, en dépit des critiques défavorables formulées, jusqu'à l'heure actuelle, par les tenants des Méthodes Directes.

Pourtant, ces méthodes ont été marquées en matière de grammaire par un monolithisme évident, dans la mesure où la grammaire sociolinguistique a été, à tort, marginalisée. Les résultats obtenus par la centration unilatérale sur la grammaire linguistique qui ne rend compte ni de l'humain, ni du social, ni des interactions entre les interlocuteurs nous sont familiers: après de longues années d'apprentissage, les apprenants étaient incapables d'acquérir une véritable compétence de communication impliquant une socialisation langagière et un savoir pragmatique.

3.2. Les Méthodes Directes (deuxième génération)

C'est la Méthode Audiovisuelle développée en France dans les années 60, à partir des travaux de Gubérina et des chercheurs du CREDIF, que l'on considère comme les Méthodes Directes deuxième génération et dont les fondements de base sont considérés comme l'application la plus authentique de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste (centration sur la langue orale, acquisition d'automatismes et d'habitudes linguistiques, centration unilatérale sur l'acceptabilité grammaticale des productions langagières des apprenants, exercices mécaniques, bref, enseignement implicite centré sur la grammaire linguistique).

Dès lors, les principes de base de cette application, qui nous intéresse ici, sont les suivants:

1. Le langage est un comportement verbal pouvant être acquis au moyen d'un apprentissage;
2. La forme orale est prédominante, alors la forme écrite est son prolongement;
3. Une bonne méthode doit entraîner l'apprenant à produire des comportements verbaux;
4. L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique dont l'objectif primaire doit être la formation d'habitudes linguistiques, renforcées systématiquement par les exercices de répétition et de mémorisation aussi que par les exercices structuraux (fondés sur le principe behavioriste de généralisation);
5. L'enseignement d'une langue ne doit pas recourir à des activités intellectuelles, voire cognitives;
6. L'enseignement doit être centré sur des modèles qui visent à faciliter la production mécanique de comportements verbaux grammaticalement corrects;

7. Le recours à la langue maternelle (langue-source) doit être constamment interdit afin d'éviter les erreurs interférentielles (interférences); d'où le non-recours à la traduction interlinguale et le recours à la traduction intersémiotique.

Roulet (12) résume de la manière suivante les apports de la linguistique structurale et de la psychologie behavioriste.

<Le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage...Le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développé par Saussure dès le tout début du siècle. De la psychologie behavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale>.

Il est clair que l'enseignement audiovisuel, tel qu'il est prévu, doit permettre à l'apprenant de produire des énoncés corrects et de se produire implicitement le système de la langue étrangère grâce à l'organisation de la matière à enseigner, à la progression rigoureuse, aux activités mécaniques destinées à fixer les structures de la langue, enfin grâce au <bain iconique> assuré par l'utilisation systématique de l'image codée ou situationnelle.

Il en découle que les habitudes linguistiques et psycholinguistiques de l'apprenant dans sa langue maternelle ne sont réinvesties dans le processus d'apprentissage. En revanche, le <bain iconique> d'une part, et, d'autre part, l'organisation générale d'un cours audiovisuel devrait permettre à l'apprenant de court-circuiter la langue maternelle et d'accéder au sens étranger sans son truchement>(13).

Ainsi se résumant les objectifs théoriques des Méthodes Directes deuxième génération, qui ont présidé à l'élaboration de matériel didactique, on doit affirmer que ce type d'apprentissage, centré d'une manière monolithique sur la grammaire linguistique tout en mettant entre parenthèse la grammaire sociolinguistique, repose sur des stratégies et des activités motrices et comportementales qui ne permettent pas, comme le souhaiterait une pédagogie de la découverte, aux apprenants de dégager de leur champ d'expérience la fonction pragmatique du langage. Autrement dit, il ne permet pas aux apprenants de s'adapter aux conditions mouvantes et imprévisibles d'un événement de communication.

3.3. Les Approches Communicatives (première génération)

Les Approches Communicatives (première génération) apparaissent en Europe vers les années 70. Le noyau dur de ces Approches est le concept de <compétence de communication>.

Dans son ouvrage <Vers une compétence de communication>, Hymes critiquant les conceptions idéalistes de Chomsky (capacité innée chez tout locuteur idéal de produire, dans une communauté linguistique homogène, des énoncés jamais entendus au paravant), opte pour une linguistique qui considère le contexte social comme un facteur extra-linguistique déterminant la formulation des énoncés émis entre les sujets parlants.

Selon le même auteur, pour communiquer entre eux, les membres d'une communauté linguistique doivent posséder à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des connaissances grammaticales, mais également des règles d'emploi du système de la langue selon la situation de la communication (actualisation de la langue en emploi). Autrement dit, <acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des phrases grammaticalement correctes, mais également à employer des phrases de façon appropriée à des fins de communication> (14).

Quant à Canale (15), il distingue quatre composantes de la compétence de communication: une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique, une compétence discursive et une compétence stratégique.

Moirand (16) propose un autre <modèle> de description des composantes de la compétence de communication, qui lui paraît plus opératoire dans l'enseignement/apprentissage de la communication, à savoir:

- une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;

- une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;

- une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance d'expériences et des objets du monde et de leurs relations;

- une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Dès lors, les Approches Communicatives (première génération) pour combler les lacunes provoquées par le monolithisme grammatical (linguistique) des cours audiovisuels postulent que la grammaire sociolinguistique devrait constituer le pôle régulateur de l'enseignement/apprentissage.

En effet, comme nous l'avons déjà remarqué, l'acquisition de la langue comme instrument de communication, voire comme <praxis>, ne pourrait pas être assurée par la connaissance du système de la langue (connaissance interne du fonctionnement de la langue). L'acquisition d'une véritable communication exige la maîtrise des aspects pragmatiques de la communication, à savoir la connaissance à la fois interne et externe du fonctionnement de la langue.

Il est vrai que le langage est, d'une part, une pratique sociale, et, d'autre part, un acte d'épanouissement de l'«ego», voire du psychisme de l'individu» (17). Or, «du fait que le langage est fondateur de relations, l'énonceur délivre dans son usage quelque chose de lui-même. Le langage est donc une voie privilégiée de son expression. Car les langues conjuguent les processus cognitifs avec des images de pulsions. L'expression, à la limite, est thérapeutique, et c'est pourquoi la cure psychanalytique l'exploite (...). En relation avec cette fonction, le langage est (...) un miroir de l'imaginaire psychique et social. A tous les niveaux, il reflète les tropismes des sujets parlants-désirants(...). Il confère, à travers l'activité dialogale, un pouvoir d'interaction» (18).

Hagège a fort raison lorsqu'il précise que l'interaction dialogale ne signifie pas simple transfert d'information. «D'abord, le discours en quoi les langues prennent corps, institue un échange qui commande une hiérarchisation de l'information selon l'importance, et va bien au-delà d'une transmission de messages. Ensuite, si ces derniers communiquent, c'est qu'ils ont quelque chose à communiquer, qui n'est pas le produit d'un simple prélèvement sur le monde et l'événement. Les langues sont des modèles, façonnés par la vie sociale, d'articulation du pensable, grâce auxquels se déploie une réflexion capable d'ordonner le monde» (19).

Dans la même vision des choses, Bachmann, Lindenfeld et Simonin (20), accentuant l'importance de la dimension sociale et psychologique du langage, postulent qu'il «s'inscrit dans les relations du pouvoir; la parole contribue à influencer, transformer, ou détruire celui qui l'écoute».

Ces quelques réflexions amènent à dire que dans une perspective non plus de discours répétitif, mais de discours personnalisé entre énonces psychosociaux, la grammaire sociolinguistique fournit à l'apprenant les données sociolinguistiques et psycholinguistiques qui lui permettent de faire face à des problèmes langagiers en tant qu'individu psychosocial. A ce titre, la pédagogie des langues étrangères doit réserver une place majeure à l'enseignement de la grammaire sociolinguistique.

Pourtant, <la revendication exclusive de la grammaire communicative et la dénonciation du rôle important de la grammaire linguistique dans l'apprentissage d'une langue étrangère doivent-elles ignorer le danger dans lequel une centration unilatérale enferme et appauvrit le processus d'apprentissage? A l'heure actuelle, beaucoup de tenants des approches communicatives, sous prétexte de centrer l'apprentissage sur la grammaire sociolinguistique, qui est en effet essentielle, oublient souvent que l'acquisition d'une compétence communicative suppose une bonne maîtrise du fonctionnement du système de la langue > (21).

Pour reconquérir l'équilibre...

<Tout compte fait, le champ de l'enseignement de la grammaire devrait être redéfini, voire reconquis. Les deux grammaires, telles que j'ai essayé de les définir, ne sont ni miracle, ni menace et il serait hasardeux de les considérer comme deux secteurs antagonistes. La grammaire linguistique et la grammaire sociolinguistique constituent un ensemble de paramètres en interrelation à l'intérieur d'un champ d'apprentissage qui est le produit de multiples éléments: linguistiques, sociologiques, psychologiques, culturels.

Par ailleurs, toute communication est constituée de plusieurs éléments liés selon les modalités précises. La centration unilatérale sur l'apprentissage d'un certain nombre d'éléments suffirait à produire des ratés dans la communication. A partir de là, on pressent qu'une approche communicative ayant pour but une véritable autonomie communicative, devrait prendre en compte, d'une part la grammaire sociolinguistique liée aux aspects pragmatiques de la communication et, d'autre part, la grammaire linguistique, liée à la spécificité du système formel de la langue étrangère~ (22).

Dans la même vision des choses Hagège dit: <A trop isoler la langue de la parole, comme le font aux deux extrêmes les structuralistes classiques, qui privilégient l'une, et les pragmaticiens, qui intronisent l'autre, on méconnaît soit les contraintes que la première impose, soit la relation dialogale que la seconde instaure. Celle-ci est à peu près ignorée dans la tradition structuraliste, préoccupée de la langue en soi, comme si personne n'affirmait, ne niait, n'interrogeait, n'invitait, ne s'exclamait; personne ne recevant de parole, personne aussi bien ne répond, n'exécute, ne réagit. Mettre en oeuvre la langue dans l'activité de parole qui en est constitutivement inséparable, c'est adapter son système à la relation d'interlocution. Il s'agit d'une conduite de nature régulatrice, et non d'une activité purement opératoire ou logique. On ne peut qu'intégrer à la définition de la langue les propriétés liées aux instances d'interlocution. L'homme est par nature dialogal.

Dialogue est à prendre ici en un sens large, c'est-à-dire non pas seulement comme couple question/réponse, malgré l'importance de cette composante, mais comme interlocution en général: toute interaction linguistique en face à face, définitoire de l'espèce humaine:> (23).

En d'autres termes, dans une perspective d'enseignement communicatif, la grammaire sociolinguistique fournit à l'apprenant les données sociolinguistiques qui ^{lui} permettront d'utiliser la langue comme instrument d'intégration sociale. Certes, la pédagogie des langues étrangères doit réserver une place majeure à l'enseignement/apprentissage de l'acceptabilité pragmatique du discours nécessitant la maîtrise des ensembles fonctionnels permettant la production de discours personnalisé ainsi que des règles socioculturelles qui déterminent le choix de l'ensemble fonctionnel approprié à chaque situation de communication. D'où le besoin de lutter fermement contre l'idée selon laquelle la compétence de communication se réduirait en « l'acquisition implicite d'habitudes linguistiques » (24).

Toutefois, comme nous l'avons déjà postulé, à maintes reprises, une véritable acquisition de la multiplicité des ensembles fonctionnels suppose une bonne maîtrise de la grammaire linguistique qui se trouve distribuée à l'intérieur de ces ensembles fonctionnels assurant ainsi leur acceptabilité linguistique.

Pour illustrer notre propos considérons deux exemples cités par Calliabetso (25). Pour réaliser le micro-événement « demander une pomme », on peut utiliser, entre autres, les ensembles fonctionnels suivants :

GRAMMAIRE SOCIOLINGUISTIQUE ensembles fonctionnels (registres)	GRAMMAIRE LINGUISTIQUE éléments linguistiques morcelés
-Luc, donne-moi une pomme s'il te plaît.	-Prénom: pas de déterminant (Luc) -L'impératif (donne-moi) -L'adjectif numéral au féminin (une) etc.
-Pouvez-vous me donner une pomme?	-Interrogation par inversion (pouvez-vous) -Pouvoir infinitif -Le pronom complément indirect (me)

Par ailleurs, pour « exprimer un avis sur le théâtre ou le cinéma », on peut utiliser (entre autres) les ensembles fonctionnels suivants:

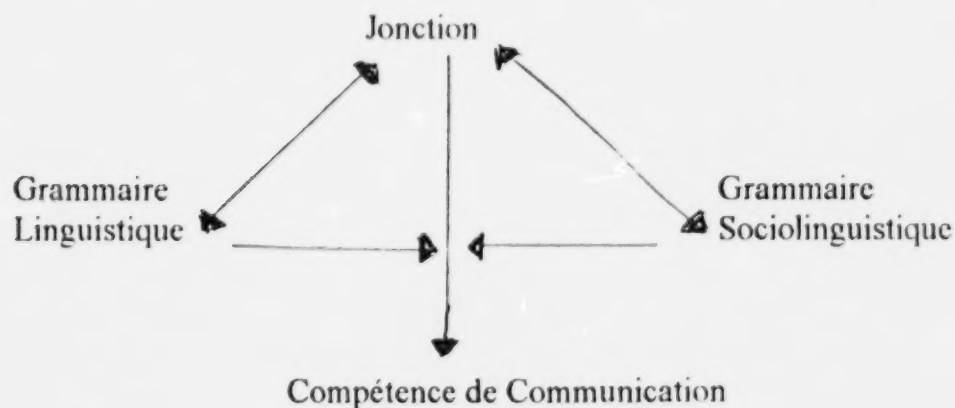
GRAMMAIRE SOCIOLINGUISTIQUE ensembles fonctionnels (registres)	GRAMMAIRE LINGUISTIQUE éléments linguistiques morcelés
-Je pense que le théâtre est est plus intéressant.	-La construction penser que -Le présent du verbe penser -Le présent du verbe être -Le comparatif avec ellipse -L'adjectif qualificatif (intéressant). -etc.
-A mon avis, le cinéma est plus intéressant que le théâtre.	-L'adjectif possessif (mon) -Le comparatif (plus...que) -L'adjectif qualificatif (intéressant)

Il est évident que dans les exemples ci-dessus les éléments linguistiques se trouvent dispersés au sein de ces ensembles fonctionnels qui nous permettent de formuler la « demande » et l'« avis ». Dès lors, la maîtrise de ces ensembles fonctionnels ainsi que leur utilisation dans un discours personnalisé suppose une bonne maîtrise d'un certain nombre d'éléments linguistiques qui acquièrent une fonction sociale, voire utilitaire, grâce à leur mise en œuvre dans l'activité de la parole.

Quelles conclusions peut-on tirer schématiquement de ces réflexions?

Ces réflexions amènent à dire qu'il est temps de sortir de la « polarisation » chronique entre la grammaire linguistique et la grammaire sociolinguistique. Cette « polarisation » qui a marqué l'enseignement de la grammaire les cinquante dernières années a conduit à des options monolithiques, voire à des dogmatismes, qui ont nui à l'enseignement des langues étrangères.

Il apparaît donc que la jonction entre ces deux types de grammaire, quelles que soient les options didactiques et pédagogiques, s'avère inévitable, dans la mesure où tous les deux constituent des paramètres immanents et des composantes indispensables dans un processus d'enseignement/apprentissage visant la compétence de communication. Cette jonction pourrait être figurée ainsi:



5. Pour reconquérir le pragmatisme...Quel processus?

Les éléments linguistiques et les ensembles fonctionnels de la langue étrangère sont très souvent perçus par les apprenants comme des simples surcodages de la grammaire linguistique et de la grammaire sociolinguistique de leur langue maternelle, alors qu'ils constituent un univers différent composé de cribles morpho-syntaxiques et culturels liés à une structuration propre à chaque langue et à chaque culture: expérience familière aux enseignants de langue étrangère. Face à cette structuration qui est à l'origine des interlangues (interférences linguistiques et culturelles), l'attention des apprenants doit être constamment focalisée sur le problème de la double acceptabilité: linguistique et pragmatique.

Prenant donc le contrepied de la pédagogie audiovisuelle et des approches communicatives (première génération) du type behavioriste, il est temps, me semble-t-il, de nous orienter vers un enseignement cognitif bipolaire des deux grammaires (linguistique et sociolinguistique), puisqu'elles sont indissociables dans l'acte de communication authentique.

Gaonac'h (26) désigne par processus cognitif <l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée. Ces opérations portent sur des objets abstraits, les informations, c'est-à-dire des représentations mentales portant sur des significations, des connaissances...Le sujet humain est ainsi considéré comme un <système de traitement de l'information>. Une première fonction de ce système est la transformation des caractéristiques physiques du stimulus en représentations mentales: il s'agit de traiter l'information sensorielle pour en extraire les propriétés symboliques (identification des formes, des objets, des éléments de la langue...)>.

Corder (27) oppose les acquisitions <naturelles> (LM) aux acquisitions <conscientes et raisonnées> (LE), dans la mesure où les premières sont liées aux productions <spontanées> alors que les secondes sont liées aux productions <non spontanées>.

De même Krashen (28) oppose l'apprentissage à l'acquisition: l'apprentissage suppose la maîtrise des règles explicitées, alors que l'acquisition est fondée sur les règles intériorisées, élaborées par le sujet.

Or, l'enseignement cognitif de la grammaire linguistique et de la grammaire sociolinguistique doit privilégier les composantes cognitives de la tâche des apprenants et les activités sociales dans lesquelles elles s'investissent. Il est donc vrai que <se sont les rapports entre le sujet en situation d'apprentissage et le milieu socioculturel qui suscitent l'intérêt de l'enseignement cognitif, à savoir le vécu de l'apprenant qui est sollicité par l'intégration et l'intériorisation du langage. Rappelons également le rôle du langage intérieur, les diverses modalités de stockage et de traitement des informations et des acquis, les praxis de l'inconscient (...) de l'individu, ses attentes et ses stratégies d'insertion sociale> (29).

Comme le fait remarquer Calliabetso (30), <ces stratégies relèvent de la compétence sociolinguistique, cette dernière ne se limitant pas à l'interlocution mécanique (...). Le langage est un phénomène pluridimensionnel>, constitué aussi bien d'une spécificité socioculturelle que de composantes humaines.

Or, ces hypothèses nous amènent à admettre que les opérations mentales ainsi que les processus au niveau de la compréhension et de la production de langage sont de nature variée et très complexe.

Méthodologiquement parlant en didactique des langues étrangères, les processus de compréhension et de production font partie des processus cognitifs prédéveloppés par la langue-source.

Un des buts poursuivis par une théorie cognitive de l'acquisition des langues étrangères est de rendre compte de cette variabilité à travers des ressources mentales et des opérations cognitives mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir et utiliser une langue étrangère.

La psychologie cognitive postule que le recours à la langue-source est fondamental dans la mesure où il est un des fondements du nouveau système construit par l'apprenant (système intermédiaire).

Giacobbe (31) attribue un caractère systémique au recours de l'apprenant à sa langue maternelle, dans la mesure où <construire l'interlangue est construire un système>. Selon Giacobbe et Kellerman le rapprochement de la langue-source et de la langue-cible est d'ordre <psychotypologique>. <L'apprenant active le système linguistique de référence (de la langue-source) afin de résoudre ses problèmes relatifs à la construction du système de l'interlangue>. Par ailleurs, ce rapprochement a un caractère opératoire: il doit <se traduire par des hypothèses opératoires qui, en transformant, les formes <prélevées> de la langue première, permettent de les intégrer dans le cadre de l'interlangue> (32).

L'interlangue ne pourrait pas être conçu comme un sous-ensemble de la langue-cible. En revanche, il doit être considéré comme le résultat d'activités cognitives, ~~ce~~ *réactivées* par la situation-problème: activités de comparaison, de généralisation, de décomposition, de reconstruction, de synthèse, etc.

Contrairement donc à la pédagogie behavioriste qui envisage le processus d'apprentissage comme un ensemble d'activités conditionnées par des facteurs environnementaux, le cognitivisme considère le langage humain comme un phénomène très complexe dont les combinaisons ne pourraient pas être conquises par des mécanismes aussi simples que ceux envisagés par les tenants des approches skinneriennes.

En guise de conclusion.

Nous pourrions résumer ces considérations ainsi: la langue est un instrument extraordinaire dont le pouvoir réside dans sa richesse et dans son potentiel dimiurgique et créatif. Dans cette vision des choses, le champ de la grammaire <mal aimé et mal traité> les cinquante dernières années, devrait être conçu comme une totalité organisée, composée de deux pôles en interrelation: la grammaire linguistique et la grammaire sociolinguistique. Autrement dit, le champ de la grammaire est bipolaire.

Selon Hagège (33), <pour le locuteur d'une langue donnée, l'activité de dire et la connaissance du système qui la fonde sont indissociables. Les situations de clivage demeurent périphériques. Par là, elles font mieux apparaître la centralité de cette association solidaire. Ainsi, l'étranger qui apprend une langue à l'âge adulte ou qu'il a, depuis son enfance et parallèlement à sa langue maternelle, entendue plus qu'utilisée, la comprend souvent mieux qu'il ne la parle. Ce type d'usager, manifestant plus d'aisance à la réception qu'à la production, connaît l'essentiel de la grammaire et du lexique sans pouvoir, néanmoins, s'exprimer aussi spontanément qu'en sa langue propre.

Une dissociation s'effectue donc en lui qui, certes, est pleine d'enseignements: ce qui est reçu est de la langue, ce qui est (plus ou moins bien) produit est de la parole>.

Or, les déplacements chroniques des priorités, à savoir les <venues> et les <allées> entre le <quoi?> et le <comment?> devraient céder la place à une valorisation conjointe des deux grammaires, dans la mesure où elles sont indissociables dans l'activité langagière.

Encore faut-il noter que la compétence de communication relève toujours de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels. D'où le besoin de prendre en considération les aspects cognitifs, sociaux et affectifs du processus d'apprentissage. N'oublions pas que le potentiel cognitif de l'apprenant, face à une situation-problème prend l'allure d'un chemin bien tracé, bien sécurisant.

Les carences dans le domaine de l'enseignement de la grammaire ont profondément marquée la pédagogie des langues maternelles et étrangères. Dorénavant, il serait hasardeux de continuer à nous aventurier entre le « linguistique » et le « sociolinguistique », entre les approches « mécaniques » et les approches « cognitives ».

Le présent travail a tenté de fournir des réponses susceptibles d'éviter d'autres aventures dans le cadre de l'enseignement de la grammaire.

Références bibliographiques

1. Calliabetso P.(1989). <Autonomie communicative des apprenants et enseignement/apprentissage de la grammaire>. Le français pour demain. Actes du VIIe Congrès Mondial de la FIPF. p.79.
2. Galisson R., Coste D.(1976). Dictionnaire de Didactique des Langues. Hachette, Paris. p.253.
3. Galisson R., Coste D.(1976). op.cit., p.255.
4. Terme utilisé par Calliabetso pour désigner les registres de langue. Les registres de langue acquièrent, en effet, une fonction pragmatique dans la mesure où ils actualisent la langue en acte de communication. en acte d'intégration sociale.
5. Terme utilisé par Calliabetso pour mettre en valeur le potentiel créatif et démiurgique de l'acte de langage.
6. Austin J.-R.(1970). Quand dire c'est faire. Ed.Seuil, Paris.
7. Hymes H.(1984). Vers une compétence de communication. LAL. Crédif-Hatier, p.24.
8. Calliabetso P.(1991). Linguistique Appliquée à la Didactique du FLE: vers une étude critique des méthodes et des théories d'apprentissage connexes. Université d'Athènes, pp.234-235.
9. Coste D., Courtillon J.et autres (1978). D'après un Niveau Seuil, les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.12.

10. Labov W. (1976), Sociolinguistic Patterns, Philadelphie, E.-U. University of Pennsylvania Press Trad. fr. Sociolinguistique, Paris, Ed. de Minuit, p.23.
11. Bourdieu P. (1982), Ce que parler veut dire, Ed. Fayard, Paris, p.20.
12. Roulet E. (1976), 'L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement dans les langues secondes en jonction des caractéristiques des publics visés', E.L.A. No21, cité par Calliabetsou 1993 dans 'Les théories d'apprentissage face à la langue maternelle et aux erreurs interférentielles', Athènes, p.429.
PAROUSSIA V 9
13. Calliabetsou P. (1993), op.cit., p.429.
14. Widdowson H.- G. (1981), 'Une approche communicative de l'enseignement des langues', L.A.L. Crédif-Hatier, Paris, pp.11-13.
15. Canale M. (1981), 'From communicative competence to communicative language pedagogy', dans Langage and communication, Logman London, p.37.
16. Moirand S. (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Coll.F Hachette, Paris, p.20
17. Calliabetsou P. (1993), op.cit., p.441.
18. Hagège Cl. (1985), L'homme de paroles. Contribution aux sciences humaines, Ed. Fayard, Paris, pp.348-352.
19. Hagège Cl. (1985), op.cit., pp.347-348.
20. Bachmann C. et alii (1981), Langage et communications sociales, LAL, p.9.

21. Calliabetso P.(1989). op.cit.p.81.
22. Calliabetso P.(1989). ibid.p.81.
23. Hagège Cl.(1985), op.cit.pp.312-313.
24. Bourdieu P.(1982). op.cit.p.14.
25. Calliabetso P.(1989). op.cit.p.82
26. Gaonac'h D.(1990). - Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive -, LFM No Spécial. Recherches et Applications. p.4.
27. Corder S. -P.(1980). - Que signifient les erreurs des apprenants? , dans Langages No57, pp.10-16.
28. Krachen S.-D.(1976). - Formal and informal linguistic environment in language acquisition and language learning -, TESOL Quaterly No10. pp160-172.
29. Calliabetso P.(1993), op.cit. pp.422-423.
30. Calliabetso P. (1993), op.cit.p.423.
31. Giacobbe J.(1990). op.cit.p.121-122.
32. Giacobbe J.(1990), op.cit.p.122.
33. Hagège Cl.(1985). op.cit.pp.384-385.